

Baudouin de Courtenaytól (1845–1929) egészen D. Sz. Fonyinnak a Russzkij jazik v skole 1976/5. számában közölt cikkéig (37–55. lap).

Kozirjev a moszkvai fonológiai iskola (MFI) álláspontját osztja, de – korrekt módon – röviden vázolja a leningrádi fonológiai iskola (LFI) álláspontját is a vizválasztót jelentő fonéma-fogalom kérdésében (49. lap), sőt a „prágaiakra” is történnék utalások (N. Trubetzkoy, R. O. Jakobson, V. Trnka).

Az ortoépiái norma értelmezése vonatkozásában a könyv nem dogmatikus; a „nyelvfejlődés” tényei akceptálásával elismeri az ejtésvariánsok létjogosultságát számos esetben (pl. 73. lap).

Az ún. szupraszegmentális elemek közül a szóhangsúllyal („szlovesznoje udarenije”) foglalkozik a legtöbbet a könyv (100–135. lap), ami feltétlenül helyeselhető, hiszen Ja. K. Grot (1812–1893) múlt század végi megállapítását („A hangsúlyhiba néha jobban bánthatja a fület, mint a helytelen végződés”) még ma sem akceptálják nálunk kellőképpen.

Az oroszba került idegen elemek ejtésével kapcsolatos fejtegetések igen hasznosak (96–98. és 127–132. lap), részletesek, hiszen még az orosz szövegbe kerülő magyar tulajdonnevek ejtésproblémái is helyet kaptak a könyvben (127–133. lap). Itt azonban a fejezet szerzője – nézetem szerint – néha dogmatikus és vitatható álláspontot képvisel egy-két részletkérdésben. Balaton tulajdonnevünk esetében „új hangsúlyról” beszél („Bálaton”), ami aligha jellemző és általános az oroszok ejtésében, inkább a szovjet rádió és televízió munkatársai részére összeállított hangsúlyszótár („Szlovár udarenij dlja rabotnyikov ragyio i tyelvigyenyija”, M., 1970. izd. 3. sztr. 46.) „terrorizáló” hatására terjed a szóeleji ejtés (ha egyáltalán terjed) ... A Balaton tulajdonnevünkéből képzett melléknévben („balatonszkij”) viszont a minszki kiadvány – valami-féle tendenciára hivatkozva – a „hagyományos hangsúlyt” jelöli meg normának (127–128. lap). A részletkérdést tárgyaló fejezet alapvető tévedését abban látom, hogy a szerző magévá teszi azt a hipotézist, mely szerint az idegenből oroszba kerülő tulajdonnevek jobban megőrzik az átadó nyelv hangsúlyát, mint a köznevek (127. lap), amit a magyar nyelv vonatkozó példái sem bizonyítanak (vö. pl.: Budapest; Balaton; guljas; sas; guszar stb.). Ez a kérdés sokkal bonyolultabb, minthogy el lehetne intézni megnyugtatóan egy-két oldalon, néhány felületes általánosítással.

Vizsont feltétlenül ki kell emelnünk azt a gyakorlati irányultságát a könyvnek, hogy olyan idegen nevek ejtését is gyakoroltatja az oroszul tanulóval, amelyek nem kuriózum esetek, hanem a rádióban gyakran elhangzanak,

s találkozhat velük az oroszul tanuló szinte naponta (pl. Alvaro Cunhal; 132. lap 82. gyakorlata).

Az orosz nevek ejtésproblémáit bemutató alfejezet is sok érdekes információval szolgál a hazai orosztanárok számára is (123–127. lap), hiszen itt is akadnak még hibáink szép számmal. Igaz, a sajátos ejtésnormát itt néha az egyén igyekszik több-kevesebb sikerrel megszabni, amiről az idegen aligha szerezhet értékelő információkat (Gorkij családnévében a hangsúlyt az első szótagra tették – Peskov, míg ő maga Peskovot ejtett, 124. lap).

A könyvben érintett vitás kérdések ilyen vagy olyan előjelű kifejtése ellenére a műszaki kiadvány feltétlenül értékes, gyakorlati jellegű munka, amely haszonnal forgatható még akkor is, ha hanganyag nem készült hozzá. Bár az utóbbi időben ezt már elvárjuk a hasonló céllal készült foneikai kiadványoktól még akkor is, ha a szerző és a bemondó nem jár mindig azonos úton.

Dr. Hajzer Lajos

E. I. Nyegnyevickaja
A. M. Sahnarovics

JAZIK I GYÉTYI

(Izdatsyestvo „Nauka” Moszkva, 1981.)

Vajon miért használ egy magyar kisgyermek a beszédében „nész, tik-tak, én ettem, ő is ett, karaláposzta stb.” szavakat, mondatokat? Ezt hallja a felnőtől? Nyilván nem erről van szó. Az ilyen és ezekhez hasonló kérdésekre választ kap az olvasó, ha elolvassa azt a kis könyvecskét, mely a kisgyermekkori anyanyelv és idegen nyelv elsajátításáról ad számot. A szerzők L. Sz. Vigotszkij iskolája és A. M. Sahnarovics tudományos kísérletei alapján leírják a gyermeknyelv fejlesztésének koncepcióját, s ezt pszichológiai, pszicholingvisztikai, módszertani és nyelvészeti tényekkel igazolják.

Sokáig az volt az általános nézet, hogy a gyermek imitativ úton (azaz utánzás révén) sajátítja el az anyanyelvet; ez az elv nem vette figyelembe a gyermek intellektuális képességeit, aktivitását – illetve ezeket a tulajdonságokat kizárólag az imitációhoz kapcsolták.

A pszicholingvisztikai kísérletek azt igazolták, hogy a gyermek anyanyelv-elsajátítása nem csupán imitáció, hanem főként önálló, aktív nyelvmegismerő és -alkotó folyamat, amelyben a gyermek keresi, alkalmazza, vagy éppen módosítja az általa feltárt nyelvi törvényszerűségeket, szabályokat; csakis így tud valami újat közölni, saját gondolatát kifejezve az anyanyelven.

A gyermek fonematikus hallása nagyon hamar kialakul. Meg tudja különböztetni a beszédhangokat a környezet egyéb zajától, majd

elsajátítja az anyanyelvre jellemző bázishangokat. Először sajátos gyermeknyelvi szabályok alapján alkalmazza az általa megfigyelt jelenségeket (pl. szó végén mindig zöngétlen mászhangzót ejt), majd beszédét fokozatosan módosítja a felnőtt nyelvi normához. Kezdetben a szavak hangalakjában az illető tárgy valamilyen konkrét tulajdonságát igyekszik megragadni, mert számára a tárgy és a megnevezés ugyanaz (vau-vau = kutya). Később rájön, hogy a szó – mint hangsor – és a mögötte álló jelentés között általában nincs okozati (kauzális) kapcsolat, ezért a szavakat meg kell tanulni. Hogyan? Kísérleti eredmények igazolják, hogy a szavak bizonyos asszociációs kapcsolatokban rögződnek; nem annyira a jelentésük, mint inkább a beszédtevékenységben való kapcsolódásuk szerint. A gyermeknyelvben a szavak használata erősen szituációhoz kötött.

A gyermek a szó elemei között differenciálni kezd. A morfológiai nyelvi mechanizmusok megfigyelése és elsajátítása után történik a szókincs bővülése. A gyermeki beszéd először nyelvtanilag helytelen, de már rendszerű; a gyermek úgy alkalmazza a nyelvtani szabályt, ahogyan ő azt feltárta magának. Az analógia fontos szerepet játszik; ezért alkot sok olyan új szót, amelyeknek megformálása a nyelvi törvényszerűségeken alapszik, de a valóságban ezek nem létező szavak.

A gyermeknyelvben az első egyszavas mondatok már közlés- vagy mondatértékűek. Egy orosz kisgyermek a „Mama” szóval kifejezheti, hogy „gyere ide, fáj a lábam stb”. Az egyszavas mondatokat a kétszavasok követik, melyekben az egyik szó a mondat szemantikai alapját képezi, a másik pedig módosítja annak jelentését. A gyermeknek szüksége van arra, hogy kérdezzen, válaszoljon, tiltakozzon stb. A szemantikai viszonyok beszédbeli megfigyelésén alapszik a szintaktikai rendszer elsajátítása. A mondatalkotások során a gyermek szintaktikai rendszere nagy fejlődésen megy át, míg eljut a felnőttek normáéhoz. Azt a nézetet, hogy minden ember már eleve az anyanyelv rendszerére való beállítottsággal születik, élesen bírálja L. Sz. Vigotszki, rámutatva, hogy az anyanyelvi ismeretek és a nyelvi rendszer elsajátítása csakis a gyermeki megismerő tevékenység eredménye lehet. A gyermek nem készen kapott szavakat használ, hanem az általa megfigyelt törvényszerűségek alapján alkalmazza azokat. A törvényszerűségeket a nyelvi rendszerből még nem tudatosan választja ki, de rájön azok szerepére. A gyermek által feltárt szabályok változók, mindig egy adott jelenség gondolati-szemantikai szubjektív megítéléséről jelentik.

Másik fontos kérdés: hogyan sajátítja el a gyermek az idegen nyelvet? A szerzők leszögezik, hogy az idegen nyelvtanulás kezdsének optimális ideje a gyermek öt éves korára te-

hető. Mít, miért és hogyan tanítsunk? – vetődik fel a kérdés.

A gyermekkorban elkezdett idegennyelv-tanulás célja – túl azon, hogy alkalmazni tudja a gyermek egy idegen nyelven a lexikai, fonetikai és grammatikai ismereteit – az is, hogy alkalmassá tegyük őt további idegen nyelvek befogadására. Az idegen nyelv tanulása sajátos tevékenység. Egy nyelvet megtanulni annyit jelent, mint megtanulni felhasználni azokat a műveleteket, amelyek segítségével az adott nyelv a valóságot tükrözi. Az anyanyelv tanulása ellentétes az idegen nyelv elsajátításával; az előbbinél sok a nem tudatos elem, és a megismerési folyamat a konkrétól az általános felé halad, míg az utóbbinál mindez fordítva történik.

Kiindulópontként azt kell felhasználnunk, hogy a gyermek már beszéli anyanyelvét; bizonyos beszédtevékenységeket automatikusan fel tudunk használni az idegen nyelv tanításakor. Fokozottan kell odafigyelnünk a két nyelv rendszerének különbözőségéből adódó problémák megoldására; célszerű ezeket az akadályokat az anyanyelv segítségével leküzdeni. A szerzők felvetik azt a gondolatot, nem hasznos-e az anyanyelvből hiányzó hangokat először nem az idegen nyelvű, hanem ún. „kváziszavakban”, vagy az idegen nyelv intonációját először anyanyelvi mondatokon gyakoroltatni.

Mint minden emberi tevékenységnek, a nyelv elsajátításának is három alkotóeleme van; motiváció, cél és a tevékenység végrehajtása. A gyermek nem azt sajátítja el, amit a tanár kijelöl számára, hanem amire szüksége van. Amit megért, még nem biztos, hogy tudatosul is benne. Mi az ami garantálja, hogy a tudatos, tervszerű tanári irányító tevékenység találkozik a tanulói aktivitással? Főként az, hogy a gyermek esetében egy sajátos, belső kényszer legyen a nyelvtanulás. Hogyan lehet ezt iskolai keretek között elérni? Úgy, hogy olyan szituációkba kerüljenek a gyerekek, amelyekben szükségét érzik az idegen nyelven történő megnyilatkozásnak.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően nagyszerűen fel lehet használni a játékos elemeket. A nyelvtanítás során a játék folyamata a lényeges. (Ha egy kisgyermek homokozik és homokvárat épít, ezt nem azért teszi, mert szüksége van egy homokvárra, hanem mert tetszik neki a várépítés). Az idegen nyelvi ismeretszerzés, a beszédműveletek elsajátítása és a beszédtevékenység létrejöttéhez bátran használjuk fel a játék adta lehetőségeket!

Amikor a gyermek játszik, szabadnak érzi magát, aktivitása fokozódik. A kollektív játékok nagy sikerrel használhatók fel az idegen nyelvi órákon. Csak olyan játékos elemeknek van létjogosultságuk az órán, amelyek biztosítják egy-egy konkrét nyelvi feladat meg-

valósítását – ezért szükség van a tanári tervező munkára, s ennek a tervezésnek át kell látnia az egész nyelvtanulási folyamatot. A könyv szerzői részletesen megismertetnek bennünket a játékok típusaival, az egyes nyelvtanulási szakaszokban alkalmazható játékos elemekkel; mindenütt rámutatva, hogy a játék lényege hogyan segíti a gyermek idegennyelvtanulását.

Ezen kiragadott gondolatokat az olvasó részletesen, elméleti magyarázattal és konkrét példákkal illusztrálva megtalálja E. I. Nyegnyevickaja és A. M. Sahnarovics könyvében.

Váczy László

Mózer Ibolya-Simon Péter-Sz. Balázs Edit

A TÖRTÉNELEM KÖNYVEI

Az új tantervek valamennyi iskolatípusban azt a követelményt írják elő, hogy a tanulók tárgyük alapvető elemeinek elsajátítása mellett önálló ismeretszerzésre is képessé váljanak, bepillantást nyerjenek az önművelés legkézenfekvőbb forrásaiba, a szaktudományi és ismeretterjesztő irodalomba.

A tört. óra műhelye, színhelye a korábban csaknem kizárólag osztályterem helyett egyre inkább a szaktanterem, a múzeum és a levéltár lesz. A hagyományos tört. oktatás kiegészült az állampolgári ismeretek és a világnézetünk alapjai tanításával, ami szükségképpen azt is jelenti, hogy a papirosizű összefoglalásuk, az adatok szükségképpen azt is jelenti, hogy a papirosizű összefoglalások, az adatok rögzítésével beérő tanítási gyakorlat helyébe a társadalmi valóságot, a társadalmi mozgá formákat és törvényeket kutató vizsgáldásnak kell lépnie.

A szerzők dicséretre méltó szándéka ez: „... Könyvünk a plasztikus történeti inter-

pretációhoz, a korkép teljesebb kialakításához, a tanár és diák felkészüléséhez, a „lecke” korlátait meghaladó tájékozódásához kíván a maga eszközeivel segítséget nyújtani...”

Azt a feladatot tűzték maguk elé, hogy az utóbbi húsz év magyar nyelven és könyvalakban megjelent szakirodalmában válogatva színvonalas olvasmány- és forrásanyagot ajánljanak az érdekeltek és érdeklődők figyelmébe.

Az anyag feldolgozása és tagolása során különös gondot fordítottak arra, hogy a természetszerűen kínálózó tört. tárgyú munkák, források mellett a társ- és segédtudományok eredményeit reprezentáló összefoglalások is helyet kapjanak a bibliográfiában.

Nagy erénye e válogatásnak, hogy az általános iskolai igényeket és a fakultációs rendszerre áttérő gimnazisták érdeklődését egyaránt igyekszik kielégíteni, s egyben támpontot ad a történelmi szakkörök, honismereti csoportok munkájához is. A művek „besorolása” időbeli és tanmenet szerinti egymásra következtetés alapján történt. A sort az általános művek nyitják meg, majd korszakonként s azon belül tematikus és regionális elrendezésben következnek az egyetemes és magyar történelem tanulmányozásához felhasználható könyvek. Több alkalommal történelmi utalás az egyes művek tartalmára a leegyszerűsített címleíráson kívül is.

A szerzők kiemelten közlik az egyes történelmi korokra vonatkozó források jegyzékét, majd a könyv befejező részében felsorolják azokat a folyóiratcímeket és kiadványsorozatok megnevezését, amelyek történelmi tanulmányokat tartalmaznak.

A 244 oldalas bibliográfia hasznos és értékes segítőtársa lehet a tartalmában és módszerében egyre gazdagodó történelem tanítását szívélyének tekintő tanárnak, diáknak egyaránt.

Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

Berkes Miklós